

21 al 23 de Junio de 2010 **IX Congreso Internacional
de Lingüística General****066 USO DE “CONSTRUCCIONES ERGATIVAS” EN EL CORPUS*****KOINÉ DE LENGUAJE INFANTIL****

Miguel González Pereira

*Universidade de Santiago de Compostela***1. Introducción**

Presentamos en este trabajo algunos resultados de la explotación de los datos recogidos en el corpus *Koiné* de lenguaje infantil⁴⁴⁴ en relación con el comportamiento sintáctico de verbos psíquicos, como *gustar*, que siguen pautas que han sido catalogadas como ergativas (cfr. Mendívil Giró 2004, 2005, 2007). Con el propósito de mostrar en qué medida el análisis de las producciones espontáneas de lenguaje infantil de *Koiné* permite extraer alguna lección interesante acerca de los factores más influyentes en el desarrollo de la capacidad verbal, comenzaremos por situar esta investigación dentro de la controversia académica sobre los fundamentos de la adquisición del lenguaje, señalando algunos de los presupuestos del marco teórico del emergentismo construccionista a los que parecen apuntar los datos de nuestro corpus (§ 1). A continuación indicaremos algunas de las particularidades de las construcciones con verbos psíquicos como *gustar*, *doler*, *molestar*, etc., y los modos como han sido tratadas

* La investigación que ha conducido a esta publicación ha sido realizada al amparo del Proyecto “Exploración pautada del habla infantil usando el corpus *Koiné*. Eficacia comunicativa y progreso construccionista” (dentro del proyecto coordinado “Logopedia y Lingüística de corpus. Exploración del habla infantil y del afásico”), financiado por el *Ministerio de Educación y Ciencia* (HUM2007-66074-C02-01) y por la *Consellería de Innovación e Industria* de la Xunta de Galicia (INCITE08ENA204029ES).

⁴⁴⁴ El corpus *Koiné* de lenguaje infantil (www.usc.es/koiné) recoge muestras reales de interacción verbal de 64 informantes (34 niños y 30 niñas) de entre 22 meses y 4 años fruto de cerca de 50 horas de grabación audiovisual en 166 sesiones realizadas en cinco Escuelas Infantiles de Galicia. El objetivo de este corpus es proporcionar información relevante sobre el desarrollo de la competencia comunicativa infantil respetando la naturalidad y la diversidad de las producciones espontáneas de los niños. Los datos han sido transcritos en el sistema CHILDES con el formato de codificación CHAT, que permite su recuperación y clasificación automática. Para conocer en detalle los presupuestos y objetivos de este corpus, así como los primeros alcances de la explotación de sus datos, cfr. Fernández Pérez (coord.) (2011).

(§ 2), para pasar luego a la presentación y análisis de las ocurrencias de estos verbos en *Koiné* y a su contraste con el comportamiento en el corpus de otros verbos como *dar* o *tocar*, (§ 3), lo que nos conducirá a extraer algunas conclusiones.

2. Fundamentos de la adquisición del lenguaje

Como es bien sabido, a la hora de abordar la cuestión de cómo adquirimos la lengua han existido y existen diversos marcos teóricos que difieren en el peso otorgado a unos u otros factores en cuanto que explicativos de este proceso. Desde la irrupción de la teoría chomskyana y su crítica a la consideración propia de la psicología conductista de la capacidad verbal como una destreza aprendida a partir de los estímulos externos, el *innatismo maduracionista* sobre el que se asienta el modelo generativo ha presupuesto la negación de un papel relevante a la experiencia comunicativa de los niños, otorgando a la existencia de un dispositivo de adquisición del lenguaje genéticamente programado el carácter de fundamento básico para entender el desarrollo de la competencia lingüística. Este enfoque ha sido sin duda hegemónico durante varias décadas, pero en los últimos 20 años han ido adquiriendo mayor pujanza propuestas alternativas que, sin retornar a los postulados del conductismo de la primera mitad del XX, reivindican la necesidad de recoger y analizar usos reales del lenguaje infantil para estudiar los procesos de adquisición como desarrollos graduales y variables, condicionados por mecanismos cognitivos generales y por las interacciones verbales en las que participan los niños. Muchos de estos enfoques distanciados de la doctrina generativa se han aglutinado en torno a una serie de premisas básicas y de figuras destacadas que confluyen en torno a un marco que puede etiquetarse como *emergentismo construccionista*, caracterizado como *Usage-Based Theory of Language Acquisition* por cuanto que asume que «the structure of language emerges from language use» (Lieven 2008: 453).

Con vistas a poder situar los resultados de este análisis particular de *Koiné* en relación con algunas hipótesis básicas debatidas en la controversia actual sobre los fundamentos de la adquisición lingüística pasamos a recoger algunas de las discrepancias más significativas entre estos dos enfoques.

Lo más característico del innatismo maduracionista radica, como acabamos de señalar, en la hipótesis de que la especie humana está genéticamente dotada de un dispositivo de adquisición del lenguaje que posibilita el desarrollo natural de la Gramática Universal. El estudio del lenguaje infantil se entiende desde esta perspectiva como análisis de las fases en que se desarrolla la aplicación de los Principios innatos y universales de la Gramática atendiendo a cuáles sean los Parámetros de variación de esos Principios que se activen según las lenguas en el entorno del niño. El desarrollo de la competencia verbal se entiende así como un proceso de maduración biológicamente prefigurada de la facultad del lenguaje, concebida como módulo de la mente humana, lo que presupone que el progreso de la capacidad lingüística es autónomo respecto de otras capacidades cognitivas y no está directamente condicionado por la riqueza y frecuencia de los estímulos lingüísticos recibidos. Otro aspecto llamativo de este enfoque proviene de su idealización del aprendizaje lingüístico «as if instantaneous».

Esta idealización presente desde Chomsky y Halle (1968), y formulada como hipótesis empírica en el modelo de Principios y Parámetros (Chomsky 1989: 66), sostiene que los alcances en la competencia verbal de un individuo responden a la activación de reglas de asociación («linking rules») universales e innatas en un momento puntual del proceso a partir del cual el hablante dominará esa regla de modo uniforme y no condicionado⁴⁴⁵.

⁴⁴⁵ Procede señalar, sin embargo, que dentro de la Gramática Generativa, y con el paso desde la Teoría de Principios y Parámetros al Programa Minimalista, se está produciendo en los últimos años una revisión profunda del papel otorgado al dispositivo de adquisición lingüística genéticamente conformado, y con ello al carácter instantáneo de la activación de los principios de la Gramática Universal. Puede verse en este sentido cómo Chomsky (2005: 6) sostiene ya que el diseño de un sistema de comunicación lingüística es el resultado de la interacción de tres tipos diferenciados de factores, entre los cuales destaca como decisivo –junto a la dotación genética y la experiencia que conduce a la variación dentro de estrechos límites– un tercer factor que remite a «Principles not specific to the faculty of language», entre los que señala «(a) principles of data analysis that might be used in language acquisition and other domains; (b) principles of structural architecture and developmental constraints that enter into canalization, organic form, and action over a wide range, including principles of efficient computation, which would be expected to be of particular significance for computational systems such as language» (*ibid.*). Vid. Lorenzo y Longa (2009) y su lectura de este cambio dentro del marco generativo como algo más que un mero reajuste metodológico, interpretándolo como un paso importante «to surpass paralyzing idealizations such as the “as if instantaneous” model of learning» (*ibid.*: 1313).

Frente a estas premisas se alzan en los últimos años acercamientos al estudio del lenguaje infantil que, si bien asumen la existencia de una capacitación genética que hace posible la adquisición lingüística, enfatizan la consideración de que el aprendizaje de la(s) lengua(s) responde a principios cognitivos y pragmáticos de alcance general y que el modo como se desarrolla este proceso de aprendizaje está influido por las producciones verbales que el niño recibe. Este enfoque, que hemos etiquetado como emergentismo construccionista, hace hincapié en la consideración de que los niños «do not first learn words and then combine them into sentences via contentless syntactic rules» (Tomasello 2003: 99-100) sino que la emergencia de la gramática remite a un proceso gradual y no uniforme en el que van apareciendo construcciones paulatinamente más complejas y abstractas⁴⁴⁶, en el que se pueden señalar tendencias generales, cognitiva y pragmáticamente motivadas, antes que principios universales e innatos.

Entre éstas destaca, y nos va a resultar de especial interés, la propuesta de que el desarrollo de las construcciones en las fases iniciales se basa en elementos léxicos específicos (*item-based*). Siguiendo las pautas y etiquetas de Tomasello, se trata de señalar cómo, superada la fase de las holofrases y las yuxtaposiciones de palabras, cada elemento léxico tiende a aparecer con un patrón constructivo específico en las primeras construcciones y cómo lenta y gradualmente se irá produciendo la generalización y abstracción de esos esquemas construccionales avanzando de modo no uniforme hacia las construcciones de tipo adulto. Se resalta de este modo la necesidad de entender adecuadamente la especificidad del lenguaje infantil, en el que la emergencia de la gramática va de lo semántico a lo formal, por lo que es preciso comprender el predominio de los procesos de *predicación* en las fases iniciales de desarrollo de la gramática, que irán dando lugar a procesos posteriores de *combinatoria* y *concordancia* (cfr. Fernández Pérez 2006: 330 y ss.).

Como desarrollo de estas propuestas sobre el carácter léxicamente condicionado de las primeras construcciones en el lenguaje infantil, y sobre el papel determinante de

⁴⁴⁶ «The basic point is that linguistic constructions, at whatever levels of complexity or abstraction, provide language-learning children with pre-constituted semantic-pragmatic packages that allow them to talk about the scenes they experience from various discourse perspectives and for various communicative purposes» (Tomasello & Brooks 1999: 163).

verbos específicos en la aparición de construcciones con marcación sintáctica de los papeles de los participantes en las escenas (cfr. las “verb island constructions” de Tomasello), en los últimos años se ha formulado una hipótesis sobre el aprendizaje lingüístico que sostiene que el niño utiliza como modelo (*exemplar*) para la generalización y abstracción de una construcción los moldes constructivos surgidos en torno a los verbos específicos que son más frecuentes y comunicativamente más relevantes en el *input* que recibe. Esta propuesta de «exemplar-based learning», planteada por Abbot-Smith y Tomasello (2006), implica el análisis de los corpus de habla infantil buscando aquellos verbos particulares que funcionen como avanzadilla y ámbito de experimentación en el desarrollo de esquemas constructivos que acabarán utilizándose con otros verbos.

Al hablar de elementos que actúan como «exemplar» se está planteando la pertinencia de un concepto similar al utilizado por Ninio (1999), al referirse a los «pathbreaking verbs», o a los «General Purpose Verbs» sobre los que reflexiona Goldberg (2006: 77 y ss)⁴⁴⁷. En el desarrollo de esta hipótesis sobre «exemplar-based learning» avanzan trabajos como Kidd, Lieven y Tomasello (2010), donde se analiza el carácter del verbo *think* como «exemplar» en la emergencia de las construcciones con cláusulas completivas dentro de un corpus, y en esa misma dirección apunta González Pereira, Fernández López y Cano López (2011), donde explotamos de forma más amplia el corpus *Koiné* analizando el desarrollo de las construcciones transitivas, ditransitivas y atributivas. En ese trabajo puede constatarse cómo el análisis de los verbos más frecuentes en esas construcciones refleja la existencia de verbos «exemplar» (*tener*, *dar* y *ser*, respectivamente) cuya mayor frecuencia de uso responde a su significado genérico y a su relevancia comunicativa en las interacciones más habituales en el lenguaje infantil, lo que propicia que funcionen como ejes sobre los que gravitan

⁴⁴⁷ Según Goldberg, «The generality of the meanings of these verbs and their highly frequent and early appearance in children's speech suggests that they may aid children in generalizing patterns from the input» (Goldberg 2006: 78), proceso de generalización que justifica psicológicamente señalando que estos verbos propician «a type of cognitive anchoring», por cuanto «the existence of a type of instance that occurs with high token frequency may well provide a highly relevant cognitive anchor, serving to organize memory and reasoning about other related types» (Goldberg 2006: 89), sin que ello presuponga «that general purpose verbs are necessarily the very first verbs uttered» (*ibid.*).

las construcciones más avanzadas en el proceso de abstracción del esquema, tal y como ponen de manifiesto la mayor variedad de patrones sintácticos con los que se utilizan desde edad temprana y la riqueza y complejidad categorial de los elementos que funcionan como argumentos. Una aproximación semejante es la que queremos presentar en este trabajo centrando nuestra atención en los llamados verbos psíquicos.

3. Particularidades de las construcciones con verbos psíquicos

Tras el análisis de construcciones básicas como las atributivas, transitivas y ditransitivas en el trabajo que acabamos de mencionar, nos ha parecido interesante escrutar el comportamiento en *Koiné* de construcciones con verbos que parecen alejarse en castellano del patrón sintáctico menos marcado para constatar si las producciones reales del lenguaje infantil muestran pautas específicas. Nos hemos acercado así a los llamados verbos psíquicos (*gustar, doler, molestar, asustar,...*) mediante los cuales se expresa la relación entre un ‘estímulo’ y un ‘experimentante’. Estos verbos se usan en el castellano de los adultos en esquemas constructivos en los que el ‘experimentante’ va en dativo y el ‘estímulo’ en nominativo: “A mí me gusta el vino”, “A Julia le molesta tu actitud”. La particularidad de estas construcciones radica en que, siguiendo la distinción de Keenan (1976), aunque las propiedades de codificación de Sujeto se dan en el elemento que expresa el ‘estímulo’ (la concordancia), el elemento que expresa el ‘experimentante’ presenta propiedades de comportamiento de Sujeto. Esto ha llevado a que en trabajos como Campos (1999) se defienda que estamos ante esquemas con Sujeto-Dativo, entendidos como casos particulares de los «quirky subjects», por cuanto el elemento ‘experimentante’, que va en dativo, tendría rasgos de comportamiento propios de los sujetos. Campos (1999) explica, entre otros, que el orden natural, no topicalizado, de estas construcciones es *Dat V Nom*, que el Sujeto-Dativo aparece con normalidad después de *por qué* en las interrogativas (algo mucho más forzado con otros dativos), o que el Sujeto-Dativo es el controlador habitual de sujetos de infinitivo.

Estamos, sin duda, ante verbos con un comportamiento singular en nuestra lengua, ya que en sus construcciones se manifiesta la tensión entre dos constituyentes a la hora de asumir comportamientos prototípicos del Sujeto. Por un lado, el ‘experimentante’ en dativo parece expresar el tema sobre el que se predica y, por otro

lado, es el ‘estímulo’ en nominativo el que concuerda en persona y número con el verbo. Esto ha llevado a Mendívil Giró (2004, 2005, 2007) a proponer que *gustar*, y otros verbos de afección psíquica, se pueden explicar más coherentemente asumiendo que imponen un sistema ergativo de marcación de caso y concordancia, de modo que el ‘experimentante’ es un sujeto ergativo marcado con dativo mientras que el ‘estímulo’ es un objeto absolutivo marcado con nominativo. Estaríamos ante un fenómeno de ergatividad, en el sentido tradicional de tratamiento del Sujeto (S) del esquema intransitivo como el objeto (O) del transitivo y no como el Sujeto (A) del transitivo, que se derivaría en este caso de la proyección de un evento transitivo con verbos que no pueden asignar caso acusativo, lo que provocaría que en estos verbos psíquicos el objeto del evento transitivo vaya en el caso no-marcado (nominativo, en castellano) y que el Sujeto vaya en un caso marcado (dativo). Detrás de esta propuesta late un cambio en el modo de entender la ergatividad, que, tal y como se muestra en Dixon (1994), no cabe entender ya en términos de lenguas ergativas / lenguas no-ergativas, puesto que son muchas las lenguas en las que se atestigua ergatividad parcial como la que se manifestaría en las construcciones en castellano con esta clase de verbos.

Los verbos psíquicos serían así un ejemplo claro de la relevancia de aproximaciones no discretas a la categorización funcional, como la de Dowty (1991: 572) y su formulación de protopapeles como el de *proto-agente* y *proto-paciente*, ya que en estos verbos se observan comportamientos sintácticos diferentes según cuál sea el elemento (‘estímulo’ o ‘experimentante’) que presente más rasgos propios de proto-agente, tal y como se revela en la alternancia de *molestar* entre un esquema nominativo-acusativo y un esquema ergativo (“Los niños molestaron al abuelo” / “A Juan le molestó tu comportamiento”), atendiendo a si el ‘estímulo’ es un elemento animado, lo que propiciará que se interprete como agente, en nominativo, y que el ‘experimentante’ vaya en acusativo, mientras que, si el ‘estímulo’ no presenta el rasgo animado del protoagente, será el ‘experimentante’ el argumento más prominente, pero no irá en nominativo sino marcado en dativo, por no ser un agente prototípico al no ser el iniciador del evento (cfr. Mendívil Giró 2005).

Ya sea que consideremos los dativos de estos verbos psíquicos como Sujeto-Dativo, ejemplos de *quirky subjects*, o como Sujeto-Dativo en un esquema ergativo, cabría pensar que las construcciones con estos verbos representasen un reto en el

desarrollo gramatical de los niños en la medida en que supondrían una anomalía en las reglas de vinculación entre papeles temáticos, funciones sintácticas y casos. Aun cuando partimos de la convicción de que en la gramática del lenguaje infantil no se procesan categorías y reglas como las formuladas en las distintas teorías metagramaticales, sino que, cuando mucho, se manejarían predicaciones y variables del tipo *alguien*, *algo*, *algún modo*, *algún lugar*, etc., como las que señala Báez San José al caracterizar el *esquema oracional*⁴⁴⁸, resulta atractivo analizar empíricamente si esos “desajustes teóricos” se reflejan en la emergencia de estas construcciones gramaticales en el habla infantil o si, por el contrario, éstas parecen seguir pautas de procesamiento similares a las de otras construcciones, mostrando la preminencia de los factores cognitivos y comunicativos generales sobre las reglas gramaticales.

4. Análisis de los verbos psíquicos en *Koiné*

Al afrontar la exploración de las producciones de habla infantil recogidas en *Koiné* en las que aparecen verbos psíquicos, en primer lugar queremos dar cuenta de su frecuencia de uso y de su distribución a lo largo del periodo analizado para comprobar cuál es el verbo psíquico con más presencia en el corpus y si su comportamiento permite sustentar su papel de verbo *exemplar* en el desarrollo de este tipo de construcciones. Para ello hemos diferenciado los distintos patrones sintácticos con los que se usan estos verbos desde la premisa, ya utilizada y desarrollada en González Pereira *et al.* (2011), de que inicialmente cada verbo tiende a aparecer en unos pocos patrones sintácticos distintos –las «constructional islands» de las que habla Tomasello (2003: 121 y ss)– y que uno de los indicios del carácter *exemplar* de un verbo en castellano es la mayor riqueza y variedad de los moldes sintácticos en los que aparece desde edad temprana. Este análisis del orden de aparición de los constituyentes podrá servirnos a su vez para comprobar si las construcciones del lenguaje infantil con estos

⁴⁴⁸ El concepto de *esquema oracional* es caracterizado por Báez San José como “estructuras constituidas por 1) un núcleo predicativo; 2) eventualmente, unas variables lingüísticas del tipo *alguien*, *algo*, *algún modo*, *algún lugar*, *algún momento*, *algún tiempo*..., y 3) eventualmente, unas preposiciones” (Báez San José 2005: 344).

verbos reflejan que el ‘experimentante’, en dativo, es interpretado como argumento prominente, asignándole el protopapel de protoagente, y sus posibles explicaciones.

El rastreo de los usos de construcciones con verbos psíquicos en *Koiné* nos muestra que la primera ocurrencia aparece justo antes de los dos años. La informante DIA (1;11), con un año y once meses, en la transcripción BRE5_04, dice *a mí también mi duele*. Se trata del único caso anterior a los 2 años. En el periodo entre los 2 y los 4 años el resultado de la exploración de datos revela que *gustar* y *doler* son los únicos verbos que presentan cierta productividad en el esquema con dativo –con una frecuencia muy superior de *gustar*– ya que entre las escasas ocurrencias de *molestar* hay un único uso con dativo –BOR (2;10) en SUS5_05: *ay que me molesta*– y dos empleos con acusativo –XUN (3;05) en VIT4_08: *yo la puedo molestar*; JOR (3;07) en VIT4_08: *y la molesté*–, mientras que la única aparición de *asustar* se da en una construcción inacusativa –IAG (3;11) en ELF4_03: *porque es un perro y se asusta*–. En nuestra exploración del corpus hemos buscado la presencia de los verbos más habituales en esta construcción con experimentante-dativo en el castellano adulto, para lo que nos hemos servido de los datos recogidos en la base de datos ADESSE (<http://adesse.uvigo.es/>), en la que se analizan los esquemas sintáctico-semánticos de la *Base de Datos Sintácticos del español actual (BDS)*, elaborada en la Universidad de Santiago de Compostela bajo la dirección de Guillermo Rojo.

El resultado de esta búsqueda muestra que ninguno de los verbos más frecuentes de la clase semántica ‘sensación’ en ADESSE (*importar, interesar, preocupar, sorprender, divertir*,...) aparece en *Koiné*. Cabría pensar que la ausencia total de estos verbos en un corpus de habla infantil espontánea como *Koiné* podría responder a su falta de relevancia comunicativa en el entorno de las actividades en escuelas infantiles en las que se realizaron las grabaciones, pero el valor semántico de alguno de ellos (*importar, divertir*,...) y, sobre todo, el absoluto desequilibrio en las frecuencias de aparición de verbos en esta construcción parecen apuntar más bien al hecho de que en este periodo, entre los dos y los cuatro años, los niños no han adquirido todavía este esquema abstracto, generalizando su uso a otros verbos, sino que su ocurrencia está léxicamente condicionada, de modo que su empleo regular se limita a aquellos verbos que son más frecuentes en la interacción comunicativa con ellos, lo que les dota de una mayor relevancia pragmática. La observación de los números de las frecuencias absolutas de

aparición de estos verbos en *Koiné* (Tabla 1) refleja con claridad que *gustar* es ese verbo «exemplar» que abre camino en la emergencia de la construcción con experimentante-dativo (ARG3/CLI3) y estímulo-nominativo (ARG1).

Tabla 1. Frecuencia absoluta de verbos psíquicos en *Koiné*

Etapa 2-3 años							
	ARG3CLI3 ARG1	ARG3 CLI3	CLI3 ARG1	CLI3	ARG1(Rel) CLI3	ARG1CLI3	TOTAL
<i>gustar</i>	24	4	1	2	0	1	32
<i>doler</i>	0	0	1	2	0	0	3
<i>molestar</i>	0	0	0	1	0	0	1
<i>asustar</i>	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	24	4	2	5	0	1	36
Etapa 3-4 años							
	ARG3CLI3 ARG1	ARG3 CLI3	CLI3 ARG1	CLI3	ARG1(Rel) CLI3	ARG1CLI3	TOTAL
<i>gustar</i>	66	9	8	8	5	1	97
<i>doler</i>	3	2	5	8	0	0	18
<i>molestar</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>asustar</i>	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	69	11	13	16	5	1	115

Los datos no sólo nos muestran el apabullante predominio de *gustar* en la emergencia de estas construcciones sino también la mayor riqueza y variedad de los patrones sintácticos con que se usa, al tiempo que nos revelan que el número de ocurrencias de *gustar* con dativo (ARG3/CLI3) es superior a la frecuencia absoluta de empleos de *dar* en construcciones de doble objeto, sobre todo a partir de los 3 años, evidenciando que en el habla infantil el uso de complementos indirectos (dativos) no tiene por qué asociarse inicialmente de modo prototípico con el significado de ‘receptor’.

de una transferencia, propio de las construcciones ditransitivas, sino que su valor semántico está condicionado por el elemento léxico cuya predicación complementan⁴⁴⁹.

Si analizamos la distribución de las producciones de este esquema en relación con los distintos patrones sintácticos en los que aparecen, atendiendo al orden y presencia de los constituyentes, y al carácter léxico, clítico o relativo de los argumentos, vemos (Tabla 2) que *gustar* en la etapa 2-3 años aparece ya en cuatro moldes sintácticos distintos y que entre los 3 y 4 años encontramos ocurrencias en los seis patrones diferenciados. Fijando nuestra atención en aquellos aspectos del comportamiento sintáctico que nos puedan servir como indicios acerca de cuál es el argumento ('experimentante' o 'estímulo') que parece interpretarse como predominante, funcionando así como protoagente, vemos que con *gustar* el patrón sintáctico dominante es ARG3CLI3ARG1, seguido por ARG3CLI3, lo que revela que las construcciones con un experimentante-dativo son claramente hegemónicas (87,5% en la etapa 2-3 años y 77,32% en la etapa 3-4 años). Este predominio se acentúa aún más si incluimos las ocurrencias con dativo antepuesto, o único, con forma clítica. En el caso de *doler* observamos que en la primera etapa no aparecen dativos léxicamente explícitos, únicamente formas de clítico, mientras que entre los 3 y los 4 años ya aparecen ejemplos de ARG3, aunque minoritarios respecto de las formas de CLI3, y siempre antepuestos.

En esa misma dirección apunta la constatación de que los casos de anteposición del estímulo (ARG1), sujeto nominativo, son absolutamente esporádicos con *gustar*, y la mayoría de ellos son ejemplos en los que el sujeto-nominativo es un pronombre relativo, por lo que la anteposición responde antes a exigencias de cohesión sintáctica que a su preponderancia semántica. Únicamente hemos encontrado dos ejemplos de *gustar* con anteposición del ARG1, léxicamente explícito: XAC (2;10), en VIT3b_02,

⁴⁴⁹ En González Pereira *et al.* (2011) se analizan, entre otras, las construcciones ditransitivas (de doble objeto), manifestándose de forma clara que *dar* es el verbo *exemplar* en este tipo de esquemas tanto por su mucho mayor frecuencia como por la variedad de los moldes sintácticos en que aparece. La frecuencia absoluta del verbo *dar* con complemento indirecto es, sin embargo, algo menor que los usos de *gustar* con dativo. En la etapa 2-3 años el número de ocurrencias es el mismo, 32, pero en el periodo que va de los 3 a los 4 años encontramos 66 usos de *dar* con dativo frente a los 97 de *gustar*.

este cuento me gusta y ART (3;11), en ELF4_07, *pido a los Reyes Magos porque Papa Noel no me gusta*.

Tabla 2. Frecuencia relativa de verbos psíquicos en *Koiné*

Etapa 2-3 años							
	ARG3CLI3 ARG1	ARG3CLI3	CLI3 ARG1	CLI3	ARG1(Rel) CLI3	ARG1CLI3	TOTAL
<i>gustar</i>	75	12,5	3,12	6,25	0	3,12	100
<i>doler</i>	0	0	33,33	66,66	0	0	100
<i>molestar</i>	0	0	0	100	0	0	100
<i>asustar</i>	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	66,66	11,11	5,55	13,88	0	2,77	100
Etapa 3-4 años							
	ARG3CLI3 ARG1	ARG3CLI3	CLI3 ARG1	CLI3	ARG1(Rel) CLI3	ARG1CLI3	TOTAL
<i>gustar</i>	68,04	9,28	8,25	8,25	5,15	1,03	100
<i>doler</i>	16,66	11,11	27,77	44,44	0	0	100
<i>molestar</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>asustar</i>	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	60	9,56	11,3	13,91	4,35	0,87	100

Los datos recogidos en las tablas 1 y 2 apuntan pues con rotundidad en el sentido de que *gustar* es el verbo «exemplar» en la emergencia de la construcción con experimentante-dativo y estímulo-nominativo, tanto por su alta frecuencia relativa como por la riqueza y variedad de los patrones sintácticos en los que aparece desde la primera etapa. Por otro lado, la mayoritaria anteposición del experimentante-dativo revela que este es el argumento habitualmente interpretado por los niños como protoagente al expresar el elemento animado que controla el proceso que se predica. De los dos casos señalados en que se tematiza el ARG1, uno de ellos (*pido a los Reyes Magos porque*

Papa Noel no me gusta) responde a la explicación relativa al carácter animado, y especialmente poderoso y mágico en este caso, del estímulo-nominativo, mientras que el otro, *este cuento me gusta*, podría entenderse como topicalización del objeto sobre el que están conversando.

Para comprobar si la preponderancia de los patrones sintácticos de *gustar* con el experimentante-dativo antepuesto responde a la interpretación semántica de este argumento como protoagente o si, por el contrario, sería una estructura sintáctica habitual en las ocurrencias de ARG3 (dativo léxico) fuera de las construcciones ditransitivas, nos ha parecido interesante contrastar estos resultados con los obtenidos en el escrutinio de las producciones con *tocar* en *Koiné*, ya que se trata de un verbo con ARG3 con una muy alta presencia en nuestro corpus de habla infantil, dada su relevancia comunicativa en la asignación de turnos (85 ocurrencias totales entre los 2 y los 4 años, en 74 de las cuales aparece un dativo). Con *tocar* no estamos ante un verbo psíquico que exprese la predicación entre un ‘experimentante’ y un ‘estímulo’, sino ante un verbo perteneciente a la clase semántica etiquetada en ADESSE como ‘Relación: una entidad (A1) mantiene una determinada relación con otra u otras entidades (A2)’, de modo que con *tocar* se predicaría una ‘correspondencia’, ‘la asignación de algo a alguien’. Los datos recogidos en la Tabla 3 muestran que en las construcciones con *tocar* los patrones sintácticos en los que se antepone el ARG3, léxicamente explícito, tienen una frecuencia mucho menor que con *gustar*.

Los gráficos 1 y 2 ponen así de manifiesto que la anteposición del ARG3 en los moldes sintácticos más habituales con *gustar* responde a una interpretación léxicamente condicionada de la relevancia comunicativa de ese argumento antes que a una regla sintáctica de aplicación general y uniforme.

Tabla 3. Frecuencia relativa de *tocar* en *Koiné*

	ARG2	CLI3 ARG3	ARG3 CLI3 ARG1	ARG3 CLI3	CLI3 ARG1	ARG3 ARG1(ReI)CLI3	Total
2-3 años	7,5	67,5	2,5	15	0	7,5	100
3-4 años	17,77	33,33	11,11	26,66	6,66	4,44	100

Total	12,94	49,41	7,06	21,17	3,53	5,88	100
-------	-------	-------	------	-------	------	------	-----

Gráfico 1. Patrones sintácticos de *gustar* y *tocar*. Etapa 2-3 años

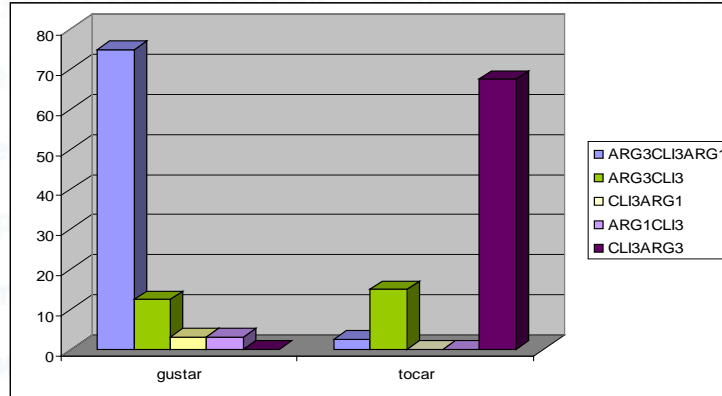
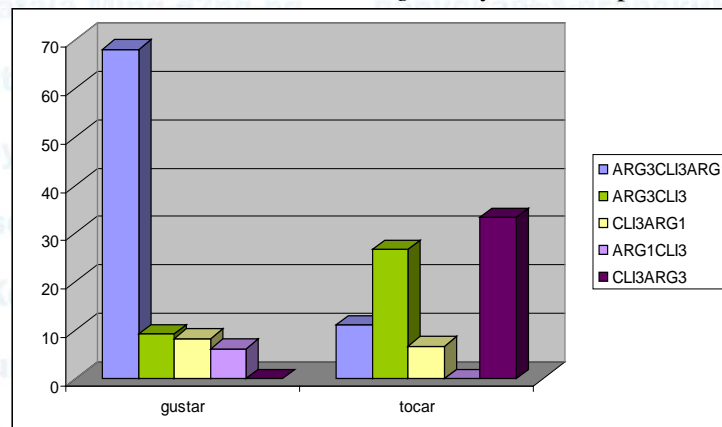


Gráfico 2. Patrones sintácticos de *gustar* y *tocar*. Etapa 3-4 años



Para terminar queremos plantear brevemente un último aspecto en este análisis de los datos de *Koiné*. Se trata de la supuesta dificultad que podrían plantear verbos como *gustar* en el desarrollo de la gramática infantil por cuanto que en ellos nos encontraríamos con desajustes en la aplicación de las reglas de vinculación entre papeles temáticos, funciones sintácticas y casos. Una de las líneas de etiquetado de *Koiné* recoge los usos particulares (%*par*) del habla infantil respecto del lenguaje adulto. Si analizamos los casos de particularidades sintácticas en las producciones con *gustar*, encontramos que éstas son absolutamente escasas y esporádicas. Entre las 129 ocurrencias de *gustar* entre los 2 y los 4 años sólo encontramos dos usos que muestren problemas en la concordancia –RIC (3;01), en ELF3_03: *porque a mí no me gusta los soles*; NER (3;06), en MIL2_05: *a los gatos no le gusta el agua*–. No estamos por tanto

ante un tipo de construcción que parezca suponer dificultades añadidas desde la perspectiva de la supuesta activación de «linking rules», lo que incide en la lectura de que los niños no aplican principios y reglas sintácticas sino que adquieren los patrones constructivos de un modo gradual y no uniforme, condicionado por la asimilación de los esquemas particulares en los que aparece cada elemento léxico específico en las interacciones comunicativas en las que participan. En esta misma línea resulta llamativo que sea en una misma conversación, VIT1_06, entre informantes que en otras grabaciones apenas muestran particularidades en esta construcción con *gustar*, donde encontremos más casos de vacilación en su uso –RAU (3;00): *a mí cucha escho* / IAN (3;02): *a mí me guta eto. A me guta a mí* / RAU (3;00): *a mí [//] a mí guta-*.

La situación pragmática del discurso, la influencia de la imitación de las secuencias recibidas y la intervención de mecanismos de corta y pega en el procesamiento del habla infantil son factores que, sin duda, hay que tomar en la debida consideración a la hora de analizar las producciones reales y espontáneas de los niños en sus diversas etapas (cfr. Lieven, Behrens, Speares y Tomasello 2003 y Rojas Nieto 2009), porque el comportamiento diferenciado según el contexto y el uso específico no se da sólo entre niños de edades similares, sino también en un mismo informante, lo que pone de manifiesto lo inadecuado de aquellos modelos que han enfatizado el carácter «as if instantaneous» de la activación de principios y reglas gramaticales como fundamento explicativo de la adquisición lingüística.

5. Conclusión

El análisis de los datos del corpus *Koiné* relativos a las producciones con verbos psíquicos muestra que *gustar* es el verbo que funciona como *exemplar* en la emergencia de las construcciones con experimentante-dativo no sólo por su elevada frecuencia relativa sino también por la mayor variedad y riqueza de los patrones sintácticos en los que aparece desde edad temprana. Así mismo revela que la anteposición del experimentante-dativo es el molde construccional menos marcado en el habla infantil, evidenciando que los niños suelen interpretarlo como argumento prominente (protoagente) en esa clase de predicaciones.

Planteándonos la cuestión de si estos datos apuntarían en la dirección de considerar que estamos ante ejemplos de Sujeto-dativo (*quirky subjects*) o ante patrones ergativos, lo que nos parece más relevante es destacar cómo en el lenguaje infantil no se produce el dominio instantáneo de estructuras y reglas sintácticas sino la emergencia paulatina, léxicamente condicionada y guiada por principios cognitivos generales, de patrones constructivos cuya frecuencia de uso responde a la relevancia comunicativa de construcciones semánticamente motivadas, en las que se tiende a dar un lugar prominente a los elementos a los que se les asigna un protopapel controlador del evento.

No se trata por tanto de proponer la activación de un determinado principio, categorial o eventivo, de carácter específicamente gramatical sino de acudir a generalizaciones que respondan a tendencias cognitivas, como las que señala Goldberg (2006: cap. 9) cuando habla, por ejemplo, de «The Salient Participants in Prominent Slot Generalization».

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ABBOT-SMITH, K. y M. TOMASELLO, 2006. «Exemplar-learning and schematization in a usage-based account of syntactic acquisition», *The Linguistic Review* 23, 275-290.
- BÁEZ SAN JOSÉ, V., 2005. «Una teoría desde el hablar a las lenguas para la comparación lingüística de las unidades significativas», en G. Wotjak y J. Cuartero Otal, *Entre semántica léxica, teoría del léxico y sintaxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 295-355.
- CAMPOS, H., 1999. «Transitividad e intransitividad», en I. Bosque y V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1519-1574.
- CHOMSKY, N., 1989. *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza Editorial [Trad. al español de E. Bustos Guadaño de Chomsky, N., 1985. *Knowledge of Language: Its Nature, Origins and Use*. N.York: Praeger Publishers].
- CHOMSKY, N., 2005. «Three factors in language design», *Linguistic Inquiry* 36. 1-22.
- CHOMSKY, N. y M. HALLE, 1968. *The sound pattern of English*. N. York: Harper & Row.
- DIXON, R.M.V., 1994. *Ergativity*. Cambridge: C.U.P.
- DOWTY, D., 1991. «Thematic Proto-Roles and Argument Selection», *Language* 67/3. 547-619.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M., 2006. «Usos verbales y adquisición de la gramática. Construcciones y procesos en el habla infantil», *Revista Española de Lingüística* 36. 319-347.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (coord.), 2011. *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua*. Madrid: Arco Libros.

- GOLDBERG, A. E., 2006. *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- GONZÁLEZ PEREIRA, M; I. FERNÁNDEZ LÓPEZ y P. CANO LÓPEZ, 2011. «Características construccionales en el corpus *Koiné* y emergencia de la gramática», en M. Fernández Pérez, *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua*. Madrid: Arco Libros, 87-147.
- KIDD, E., E. LIEVEN y M. TOMASELLO, 2010. «Lexical frequency and exemplar-based learning effects in language acquisition: evidence from sentential complements», *Language Sciences* 32. 132-142.
- KEENAN, E. L., 1976. «Towards a Universal Definition of 'Subject'», en Ch.N. Li, *Subject and Topic*. N. York: Academic Press, 303-333.
- LIEVEN, E., 2008. «Building Language Competence in First Language Acquisition», *European Review* 16/4. 445-456.
- LIEVEN, E., H. BEHRENS, J. SPEARES y M. TOMASELLO, 2003. «Early syntactic creativity: a usage-based approach», *Journal of Child Language* 30. 333-370.
- LORENZO, G. y V. M. LONGA, 2009. «Beyond generative geneticism: Rethinking language acquisition from a developmentalist point of view», *Lingua* 119. 1300-1315.
- MENDÍVIL GIRÓ, J. L., 2004. «La estructura ergativa de *gustar* y otros verbos de afección psíquica en español», en M. Villayandre Llamazares, *Actas del V Congreso de Lingüística General*. Madrid: Arco Libros, 2003-2014.
- MENDÍVIL GIRÓ, J. L., 2005. «El comportamiento variable de *molestar*: *A Luisa le molesta que la molesten*», en G. Wotjak y J. Cuartero Otal, *Entre semántica léxica, teoría del léxico y sintaxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 261-272.
- MENDÍVIL GIRÓ, J.L., 2007. «Estructura argumental, eventos y ergatividad», en P. Cano López *et al.*, *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, vol. II.A: *Las lenguas y su estructura*. Madrid: Arco Libros, 1357-1368.
- NINIO, A., 1999. «Pathbreaking Verbs in Syntactic Development and the Question of Prototypical Transitivity», *Journal of Child Language* 26. 619-653.
- ROJAS-NIETO, C., 2009. «Before Grammar: Cut and paste in early complex sentences», en J. Grinstead, *Hispanic Child Languages. Typical and impaired development*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 143-174.
- TOMASELLO, M., 2003. *Constructing a Language. A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- TOMASELLO, M. y P. J. BROOKS, 1999. «Early syntactic development: A construction grammar approach», en M. Barret, *The development of language*. London: Psychology Press., 161-190.